8

El enigma de la infancia

O lo que va de lo imposible a lo verdadero

Toutes les vies étaient pareilles disait la mère, sauf les enfants.
Les enfants, on ne savait rien.
C'est vrai, disait le père, les enfants on sait rien.
Marguerite Duras

Je n'entends pas votre langage
dit l'enfant
l'enfant sauvage.
Jaques Prévert

Los niños, esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua.

Sin embargo, podemos abrir un libro de psicología infantil y sabremos de sus satisfacciones, de sus miedos, de sus necesidades, de sus peculiares modos de sentir y de pensar. Podemos leer un estudio sociológico y sabremos de su desamparo, de la violencia que se ejerce sobre ellos, de su abandono, de su miseria. Tenemos bibliotecas enteras que contienen todo lo que sabemos de los niños y legiones de especialistas que nos dicen lo que son, lo que quieren y lo que necesitan en lugares como la televisión, las revistas, los libros, las salas de conferencias o las aulas universitarias. Podemos ir a unos grandes almacenes y encontraremos ropa de niños, juguetes de niños, libros de niños, objetos para los cuartos de los niños. Podemos repasar la cartelera de espectáculos y veremos películas de niños, teatro de niños, música de niños, exposiciones de niños, parques de atracciones, circos, fiestas de niños, programas de televisión para niños. Si visitamos la ciudad veremos escuelas de música para niños, escuelas de artes plásticas, de danza, centros de ocio y tiempo libre, ludotecas, polideportivos. Si nos colamos en ciertos despachos veremos que hay una política social y educativa para la infancia y, por lo tanto, montones de planes y de proyectos para los niños hechos como se hacen los planes y los proyectos, con un diagnóstico de la situación, unos objetivos, unas estrategias y una serie de mecanismos de evaluación. Y si nos dedicamos a conocer gente encontraremos enseguida multitudes de maestros, psicólogos,

animadores, pediatras, trabajadores sociales, pedagogos, monitores, educadores diversos y todo tipo de personas que trabajan con niños y que, como buenos especialistas y buenos técnicos, tienen también determinados objetivos, aplican determinadas estrategias de actuación y son capaces de evaluar según ciertos criterios la mayor o menor eficacia de su trabajo.

La infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger. La infancia, desde este punto de vista, no es otra cosa que el objeto de estudio de un conjunto de saberes más o menos científicos, la presa de un conjunto de acciones más o menos técnicamente controladas y eficaces, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades, a sus características o a sus demandas. Nosotros sabemos lo que son los niños, o intentamos saberlo, y procuramos hablar una lengua que los niños puedan entender cuando tratamos con ellos en los lugares que hemos organizado para albergarlos.

No obstante, y al mismo tiempo, la infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío. Es insistir una vez más: los niños, esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua.

La infancia entendida como algo otro no es lo que *ya* sabemos, pero tampoco es lo que *aún* no sabemos. Lo que *todavía* es desconocido justifica el poder del conocimiento y en absoluto inquieta su seguridad. Lo que *aún* no sabemos no es otra cosa que lo que se deja medir y anunciar por lo que sabemos, aquello que lo que sabemos se da como meta, como tarea y como recorrido. La arrogancia del saber no sólo está en la exhibición de lo que ya ha conquistado, sino también en el tamaño de sus proyectos y de sus ambiciones, en todo lo que todavía está por conquistar pero que ya ha sido señalado y determinado como territorio de conquista posible. Por otra parte, la infancia como algo otro no se reduce a lo que *ya* hemos sido capaces de someter a la lógica cada vez más afinada de nuestras prácticas y de nuestras instituciones, pero tampoco puede confundirse con lo que *aún* no hemos podido someter. Lo que *todavía* se nos resiste justifica nuestro poder y en absoluto lo cuestiona. Los que saben siguen investigando, los políticos siguen haciendo planes y proyectos, los grandes almacenes siguen innovando sus catálogos, los productores de espectáculos siguen fabricando nuevos productos, los profesionales siguen mejorando sus prácticas y los lugares en los que acogemos a los niños siguen aumentando y adaptándose cada vez más a sus usuarios. Todos trabajan para reducir lo que aún hay de desconocido en los niños y para someter lo que en ellos aún hay de salvaje. Entonces ¿dónde está la inquietud, dónde el cuestionamiento y dónde el vacío, si la infancia ha sido ya explicada por nuestros saberes, sometida por nuestras prácticas y capturada por nuestras instituciones, y si lo que todavía no ha sido explicado o sometido está ya medido y señalado según los criterios metódicos de nuestra voluntad de saber y de nuestra voluntad de poder?

La infancia como algo otro no es el objeto (o el objetivo) del saber sino lo que escapa a cualquier objetualización y lo que desvía de todo objetivo; no es el punto de anclaje del poder, sino lo que marca su línea de derrumbe, su límite exterior, su absoluta impotencia; no es lo que está presente en nuestras instituciones, sino lo que permanece ausente e inabarcable, brillando siempre fuera de sus límites. Por lo tanto, la otredad de la infancia no significa que los niños todavía se resistan a ser plenamente apropiados por nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones; ni siquiera significa que esa apropiación acaso nunca podrá realizarse completamente. La otredad de la infancia es algo mucho más radical: nada más y nada menos que su absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y a nuestro mundo, su absoluta diferencia. Y si la presencia enigmática de la infancia es la presencia de algo radical e irreductiblemente otro, habrá que pensarla en tanto que siempre nos escapa: en tanto que inquieta lo que sabemos (y la soberbia de nuestra voluntad saber), en tanto que suspende lo que podemos (y la arrogancia de nuestra voluntad de poder) y en tanto que pone en cuestión los lugares que hemos construido para ella (y lo presuntuoso de nuestra voluntad de abarcarla). Ahí está el vértigo: en cómo la otredad de la infancia nos lleva a una región en la que no rigen las medidas de nuestro saber y de nuestro poder.

En tanto que encarna la aparición de la alteridad, la infancia no es nunca lo que sabemos (es lo otro de nuestros saberes), pero sin embargo es portadora de una verdad que debemos ponernos en disposición de escuchar; no es nunca la presa de nuestro poder (es lo otro que no puede ser sometido), pero al mismo tiempo requiere nuestra iniciativa; no está nunca en el lugar que le damos (es lo otro que no puede ser abarcado), pero debemos abrir un lugar que la reciba. Eso es la experiencia del niño como otro: el encuentro con una verdad que no acepta la medida de nuestro

saber, con una demanda de iniciativa que no acepta la medida de nuestro poder, y con una exigencia de hospitalidad que no acepta la medida de nuestra casa. La experiencia del niño como otro es la atención a la presencia enigmática de la infancia, a esos seres extraños de los que nada se sabe y a esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua.

De lo que se trata aquí, entonces, es de devolver a la infancia su presencia enigmática y de encontrar la medida de nuestra responsabilidad en la respuesta ante la exigencia que ese enigma lleva consigo.

INFANCIA Y NOVEDAD

Las palabras sencillas son las más difíciles de escuchar. Enseguida creemos que las hemos entendido e inmediatamente, sin prestar oído, las abandonamos y pasamos a otra cosa. Hannah Arendt escribió algo tan sencillo que es difícil no leerlo (y no abandonarlo) como algo que todo el mundo sabe. Hannah Arendt escribió: *la educación tiene que ver con la natalidad, con el hecho de que constantemente nacen seres humanos en el mundo.*

El nacimiento de un niño es un acontecimiento que parece completamente trivial y despojado de todo misterio: algo habitual que se pliega sin ninguna dificultad a la lógica de lo que es normal, de lo que puede preverse y anticiparse. La extrema vulnerabilidad del recién nacido convierte en absoluto nuestro poder, que no encuentra en él ninguna oposición. Su extrema sencillez convierte en absoluto nuestro saber, que no encuentra en él ningún obstáculo. Podemos, sin ninguna resistencia, proyectar en él nuestros deseos, nuestros proyectos, nuestras expectativas, nuestras dudas o nuestros fantasmas. Incluso su fragilidad y sus necesidades se abren con absoluta transparencia a lo que nosotros le podemos ofrecer, a la medida de nuestra generosidad. Podemos vestirlo de nuestros colores, rodearlo con nuestras palabras, llevarlo al sitio que le hemos hecho en nuestra casa y mostrarlo como algo totalmente próximo y familiar, como algo que nos pertenece. El niño se expone completamente a nuestra mirada, se ofrece absolutamente a nuestras manos y se pliega sin resistencia a que lo cubramos con nuestras ideas, nuestros sueños o nuestros delirios. Se diría que el recién nacido no es otra cosa que lo que nosotros hemos puesto en él.

El nacimiento no es sino el principio de un proceso en el que el niño, que comienza a estar en el mundo y que comienza a ser uno de nosotros, va a ser introducido en el mundo y se va a convertir en uno de nosotros. Ese proceso es, sin duda, difícil e incierto. Pero a pesar de ese resto

irreductible de incertidumbre, el nacimiento pone al niño en continuidad con nosotros y con nuestro mundo. Desde este punto de vista el nacimiento se sitúa en una doble temporalidad: por un lado el nacimiento constituye el comienzo de una cronología que el niño va a tener que recorrer en el camino de su desarrollo, de su maduración y de su progresiva individualización y socialización: por otro lado, el nacimiento constituye un episodio en la continuidad de la historia del mundo.

Pero, al mismo tiempo, cuando un niño nace algo otro aparece entre nosotros. Y es otro porque es siempre otra cosa que la materialización de un proyecto, la satisfacción de una necesidad, el cumplimiento de un deseo, el colmo de una carencia o la reparación de una pérdida. Es otro en tanto que otro, no a partir de lo que nosotros ponemos en él. Es otro porque siempre es otra cosa que lo que podemos anticipar, porque siempre está más allá de lo que sabemos o de lo que queremos o de lo que esperamos. Desde este punto de vista, un niño es algo absolutamente nuevo que disuelve la solidez de nuestro mundo y que suspende la certeza que nosotros tenemos de nosotros mismos. No es el comienzo de un proceso más o menos anticipable, sino un origen absoluto, un verdadero inicio. No es el momento en que ponemos al niño en una relación de continuidad con nosotros y con nuestro mundo (para que se convierta en uno de nosotros y se introduzca en nuestro mundo), sino el instante de la absoluta discontinuidad, de la posibilidad enigmática de que algo que no sabemos y que no nos pertenece inaugure un nuevo inicio. Por eso el nacimiento no es un momento que se pueda situar en una cronología, sino lo que interrumpe toda cronología.

¿Qué significa para la educación el hecho de que nazcan seres humanos en el mundo?, ¿qué significa que la educación sea justamente una relación con la infancia entendida sencillamente como lo que nace? La educación es el modo como las personas, las instituciones y las sociedades *responden* a la llegada de los que nacen. La educación es la forma en que el mundo *recibe* a los que nacen. Responder es abrirse a la interpelación de una llamada y aceptar una responsabilidad. Recibir es hacer sitio: abrir un espacio en el que lo que viene pueda habitar, ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo a la lógica que rige en nuestra casa.

No se trata entonces de que, como pedagogos, como personas que sabemos de niños y de educación, reduzcamos la infancia a algo que de antemano ya sabemos lo que es, lo que quiere o lo que necesita. Por ejemplo, un estado psicosomático que no sería sino el momento específico y cronológicamente primero de un desarrollo que la psicología infantil po-

día describir y la pedagogía dirigir. Tampoco se trata de que como adultos, como personas que tenemos un mundo, veamos la infancia como aquello que tenemos que integrar en nuestro mundo. Como si conociéramos de antemano el resultado de ese proceso de individualización y de socialización a través del cual los niños se convertirán en personas como nosotros. Por último, no se trata de que, como adultos, como personas que ya estamos en el mundo, que ya sabemos cómo es el mundo y hacia dónde va o hacia dónde debería ir, que ya tenemos ciertos proyectos para el mundo, convirtamos la infancia en la materia prima para la realización de nuestros proyectos sobre el mundo, de nuestras previsiones, nuestros deseos o nuestras expectativas sobre el futuro. Por ejemplo, una determinada idea de la vida humana, de la convivencia humana o del progreso humano que la educación, a partir de la infancia, debería tratar de realizar.

Considerar el nacimiento como si fuera el punto inicial de un desarrollo previsto o, en otra perspectiva, como si fuera la aparición de una materia prima que vamos a tomar como punto de partida para influir en la historia con vistas a un nuevo orden social del cual nosotros hemos diseñado sus órdenes directivos no es recibir a los que nacen en su alteridad sino meramente tomarlos como una expresión de nosotros mismos: de lo que nosotros somos o de lo que nosotros quisiéramos ser. Pero la otredad de lo que nace sólo puede hacerse presente como tal cuando, en el encuentro con ella, encontramos verdaderamente algo otro y no simplemente lo que nosotros hemos puesto allí. El nacimiento, por tanto, implica la aparición de algo en lo que nosotros no podemos re-conocernos a nosotros mismos.

El nacimiento es la aparición de la novedad radical: lo inesperado que interrumpe toda expectativa; el acontecimiento imprevisto que no puede tomarse como la consecuencia de ninguna causa y que no puede deducirse de ninguna situación anterior; lo que, lejos de insertarse plácidamente en los esquemas de percepción que funcionan en nuestro mundo, los pone radicalmente en cuestión. No es sorprendente, entonces, que Hannah Arendt tome como emblema del nacimiento a ése que tuvo lugar en una aldea llamada Belén hace unos dos mil años. El nacimiento de Jesús representa, para ella, la expresión más nítida y condensada de las cualidades de todo nacimiento: el milagro de la aparición de la novedad radical en el mundo y la posibilidad siempre abierta de la inaguración de un nuevo comienzo en la historia. El nacimiento de Belén, como modelo de todo nacimiento, es el acontecimiento inesperado que interrumpe la seguridad del mundo y la continuidad de la historia. Por eso, para Hannah Arendt, la infancia entendida como lo que nace es la salvaguarda de la renovación del mundo y de la discontinuidad del tiempo. Desde ese punto de vista, el nacimiento constituye un verdadero acontecimiento que no se deja insertar en la idea de temporalidad a la que nos han habituado las ciencias modernas: aquella en la que el tiempo no es sino el cuadro vacío y homogéneo en el que se suceden los hechos según ciertas leyes de causa-efecto o de condición-consecuencia. Si lo que nace pudiera insertarse en ese tipo de temporalidad continua y lineal, el nacimiento no sería en absoluto la aparición de algo nuevo ni, desde luego, la promoción de un futuro indefinido, abierto y radicalmente desconocido. El nacimiento nos introduce más bien en un tiempo en el que el futuro no es la consecuencia del pasado y en el que lo que viene al mundo no es deducible de lo que ya hay en el mundo. Por el hecho de que constantemente nacen seres humanos en el mundo, el tiempo está siempre abierto a un nuevo comienzo: a la aparición de algo nuevo que el mundo debe ser capaz de recibir aunque para recibirlo tenga que ser capaz de renovarse; a la venida de algo nuevo a lo que hay que ser capaz de responder aunque para responder a ello deba ser capaz de ponerse en cuestión.

Un apunte sobre el totalitarismo

En un libro dedicado a analizar la lógica del sistema totalitario, Hannah Arendt hace una observación complementaria a su teoría de la novedad radical en tanto que inscrita en el hecho mismo de la natalidad. En esa observación hay una equivalencia entre el terror totalitario y la destrucción de la novedad inscrita en el nacimiento: *La necesidad del terror*, dice Arendt, *nace del miedo a que, con el nacimiento de cada ser humano, un nuevo comienzo se eleve y haga oír su voz en el mundo.* Si volvemos al nacimiento de Belén como modelo de todo nacimiento, el terror estaría encarnado en el infanticidio de Herodes. Herodes quiere controlar el futuro y tiene miedo de que el nacimiento de algo nuevo ponga en peligro la continuidad de su mundo. De ahí el acto totalitario por excelencia: matar a los niños para eliminar del mundo la novedad que podría amenazarlo.

Un sistema totalitario es un orden estable y estabilizado al que repugna la incertidumbre. Por eso el totalitarismo supone la pretensión de proyectar, planificar y fabricar el futuro aunque para eso haya que anticipar y producir también a las personas que vivirán en el futuro de modo que la continuidad del mundo quede garantizada. El terror totalitario podrá

identificarse entonces con la reducción y, en el límite, la destrucción de la novedad inscrita en el nacimiento y con la correspondiente pretensión de escribir por adelantado la historia. Deberíamos preguntarnos entonces hasta qué punto toda educación entendida como la realización de un proyecto reduce la novedad de la infancia en el sentido de que la reconduce a las condiciones existentes y la hace deducible de lo que ya había. Deberíamos preguntarnos, en suma, por el alcance de esa frase célebre y provocadora que escribió el heterónimo de Antonio Machado, Juan de Mairena: *un pedagogo hubo: se llamaba Herodes*. ¿Qué significa esta identificación entre pedagogía y totalitarismo? o, dicho de otro modo, ¿cuáles son las múltiples caras de Herodes?

En nuestro siglo quizá haya sido el nazismo y el estalinismo el rostro bifronte más evidente con el que se nos ha mostrado el terror totalitario. Pero ese rostro es equívoco por dos razones. Por un lado hay en ambos sistemas una sobrevaloración de la juventud: la juventud es convertida en un valor casi absoluto, en un fin en sí mismo, en una obsesión publicitaria, en un objeto de culto. Por otro lado, la pretensión aparente de ambas formas de totalitarismo no es tanto conservadora como revolucionaria: no se trata tanto de asegurar la conservación de un mundo viejo como de fabricar un mundo nuevo. Si la política tiene la pretensión de cambiar la realidad en función de un conjunto más o menos coherente de proyectos, la política totalitaria es la que pretende cambiarla absolutamente en función de un único proyecto y eliminando por la fuerza todo tipo de resistencia y todo proyecto alternativo. El totalitarismo concibe la política como una práctica orientada a la realización de una idea; y el terror inscrito en la política totalitaria se deriva de la asimetría entre la idea que debe ser realizada y la facticidad del mundo que le opone resistencia: si la realidad no se ajusta a la idea, peor para la realidad. Desde este punto de vista, el nazismo y el estalinismo matan a los niños en tanto que los convierten en la encarnación de una idea totalitaria de organización del mundo y en el instrumento de una práctica totalitaria de transformación de la realidad. Hitler y Stalin son las nuevas caras de Herodes porque convierten el enigma de lo que nace en un medio para producir un futuro previsto de antemano. Si a eso añadimos el culto al sacrificio, a la violencia y a la muerte, el resultado es también la masacre. Tanto la pretensión de mantener la continuidad del mundo como la pretensión de su transformación radical exigen en el límite un mismo tributo de sangre infantil. Y ambas pretensiones, igualmente totalitarias, exigen también la destrucción de la novedad de la infancia porque a ambas repugna la idea de un porvenir

virgen, incierto y desconocido. La primera de ellas porque desconfía de toda novedad. La segunda, porque disfraza de novedad lo que no es sino la voluntad de fabricación de un mundo ideal sobre tierra quemada.

El sistema contemporáneo, varios decenios después de la derrota del nazismo y del fin del estalinismo, también corteja a la infancia y a la juventud aunque no invoca la transformación total del mundo y no necesita hacer tabla rasa del pasado. El nuevo rostro de Herodes tiene una amabilidad democrática y ya no muestra una organización política totalitaria, un uso sistemático del terror o unos aparatos metódicos de propaganda. Pero los niños también son sacrificados a ese ídolo ávido de sangre infantil cuyos nombres son Progreso, Desarrollo, Futuro o Competitividad. Nuestro mundo se basa en la innovación permanente y sistemática: de una forma tan compulsiva que se ha convertido ya en una tradición y acaso en una forma de conformismo, nosotros solicitamos constantemente lo novedoso, lo original, lo espontáneo y lo innovador. Pero al precio de convertirlo inmediatamente en mercancía a través de su adaptación a las leyes del mercado. Nuestro totalitarismo no es el de la destrucción física de toda novedad posible y tampoco es ya el de convertir la novedad en un instrumento para la producción totalitaria de un mundo ideal. Nuestro totalitarismo consiste en la captura pragmática de la novedad, en su administración y en su venta en el mercado del Futuro. La espera de lo inesperado que tiembla en cada nacimiento se ha convertido en nuestro mundo en la fabricación y la administración de lo novedoso.

Todas las formas de totalitarismo, todos los rostros de Herodes, tienen una cosa en común: ahogar el enigma ontológico de lo nuevo que viene al mundo, ocultar la inquietud que produce todo nacimiento, eliminar la incertidumbre de un porvenir abierto e indefinido, someter la otredad de la infancia a la lógica implacable de nuestro mundo, convertir a los niños en una proyección de nuestros deseos, de nuestras ideas y de nuestros proyectos. Los niños pueden ser vistos como una amenaza indiferenciada que hay que destruir; pueden ser tomados como la encarnación de una Raza, de una Clase o de un Pueblo; pueden ser considerados como recursos para el Progreso económico; pueden ser utilizados como punto de partida para la realización de ciertos ideales políticos, sociales o culturales...; pero en todos los casos se trata de anular el enigma de ese nuevo comienzo y de ese fin en sí mismo que es siempre el nacimiento de una vida humana concreta y singular.

Una imagen del totalitarismo: el rostro de aquellos que, cuando miran a un niño, saben ya de antemano qué es lo que ven y qué es lo que

hay que hacer con él. La contraimagen podría resultar de invertir la dirección de la mirada: el rostro de aquellos que son capaces de sentir sobre sí mismos la mirada enigmática de un niño, de percibir lo que en esa mirada hay de inquietante para todas sus certezas y seguridades y, pese a ello, de permanecer atentos a esa mirada y de sentirse responsables ante su mandato: ¡debes abrirme un hueco en el mundo de forma que yo pueda encontrar un sitio y alzar mi voz!

INFANCIA Y MILAGRO, O LO QUE VA DE LO IMPOSIBLE A LO VERDADERO

En el nacimiento, dice María Zambrano, *no se pasa de lo posible a lo real, sino de lo imposible a lo verdadero*. Lo que va de lo posible a lo real es lo que se fabrica, lo que se produce. Pero lo que nace empieza siendo imposible y termina siendo verdadero.

Podemos distinguir dos sentidos de "lo posible". En primer lugar, lo posible es lo probable, lo que, un poco menos que real, no está sin embargo en desacuerdo con lo real. En este sentido, lo posible está determinado como un mayor o menor grado de probabilidad respecto de lo necesario: lo posible sería todo lo que hay entre lo imposible (lo que tiene una probabilidad cero) y lo necesario (lo que tiene una probabilidad infinita). Lo posible sería aquello de lo que puede calcularse la probabilidad. Desde este punto de vista, lo posible depende de lo que sabemos sobre la realidad y del modo como ese saber es capaz de calcular determinadas regularidades en lo real en términos de su mayor o menor probabilidad. En segundo lugar, lo posible es también lo que *puede ser real*, lo que, para llegar a ser real, sólo depende de nuestro poder. En este sentido, hay un parentesco entre posibilidad y poder. Nuestras relaciones con lo posible siempre son relaciones de poder. El poder es el que hace que lo posible se mueva hacia lo real y es posible lo que está al alcance de nuestro poder. Las dos dimensiones de lo posible lo remiten, entonces, al saber y al poder: es posible lo que sabemos que puede acontecer, y es posible lo que podemos convertir en real.

Que la acción pedagógica consiste en un "hacer" lo real a partir de lo posible parece indiscutible. La acción pedagógica depende de cómo nuestros saberes determinan lo posible y de cómo nuestras prácticas producen lo real. La educación, entonces, no sería otra cosa que la realización

de lo posible. Y eso tanto si lo posible es algo inscrito en las posibilidades de desarrollo de los niños como si es algo proyectado en las posibilidades de mejora del mundo. La educación moderna es la tarea del hombre que hace, que proyecta, que interviene, que toma la iniciativa, que encuentra su destino en la fabricación de un producto, en la realización de una obra. Desde ese punto de vista, la eficacia de las acciones educativas está determinada por su poder para pasar de lo posible a lo real. Y la reflexión pedagógica se hace en términos de medios, de fines y de procesos. La educación es, en suma, la obra de un pensamiento calculador y de una acción técnica donde se trata de conseguir un producto real mediante la intervención calculada en un proceso concebido como un campo de posibilidades. Una práctica técnica en definitiva, en la que el resultado debe producirse según lo que ha sido previsto antes de empezar.

¿Cómo podríamos pensar entonces la infancia como lo que nace o, en términos de María Zambrano, como lo que va de lo imposible a lo verdadero? ¿Qué será aquí lo imposible, y lo verdadero, y el pasar de lo imposible a lo verdadero? Si lo posible es aquello que está determinado por el cálculo de nuestro saber y por la eficacia de nuestro poder, lo imposible es aquello frente a lo que desfallece todo saber y todo poder. Sólo deponiendo todo saber y todo poder nos abrimos a lo imposible. Lo imposible es lo otro de nuestro saber y de nuestro poder, lo que no se puede determinar como el resultado de un cálculo y lo que no se puede definir como el punto de anclaje de una acción técnica. Lo imposible, por tanto, es lo que exige una relación constituida según una medida distinta a la del saber y a la del poder.

Que lo que nace tiene como punto de partida lo imposible significa, entonces, que el nacimiento constituye la posibilidad de cuanto escapa a lo posible o, dicho de otro modo, de lo que no está determinado por lo que sabemos o lo que podemos. Hannah Arendt decía que *lo nuevo siempre aparece en forma de milagro*. Y la afirmación de lo imposible tiene también algo de milagro puesto que lo que afirma es que cabe esperar lo inesperado y que cabe recibir lo infinitamente improbable. Afirmando la imposibilidad de la infancia, la sustraemos del ámbito de lo que está ya de antemano determinado por nuestros saberes y nuestros poderes, del ámbito de lo previsto. En ese contexto, y si lo que nace es lo que va de lo imposible a lo verdadero, ¿qué será aquí "lo verdadero"?, ¿cuál es la naturaleza de esa verdad que lo que nace nos brinda a partir, precisamente, de su propia imposibilidad?

En nuestro mundo configurado por la razón tecno-científica se ha

convertido en dominante un modelo positivo de verdad entendida como adecuación o correspondencia entre las proposiciones y los hechos. La verdad positiva no es otra cosa que el modo como nuestros saberes determinan lo que son las cosas que han convertido en su objeto de conocimiento. Desde este punto de vista, la verdad de la infancia es el modo en que nuestros saberes la dicen y, por tanto, la infancia misma queda reducida a lo que nuestros saberes pueden objetivar y abarcar y a lo que nuestras prácticas pueden someter, dominar y producir. La verdad positiva muestra así su dependencia de ese proceso de fabricación que consiste en pasar de lo posible a lo real mediante la intervención calculada en un proceso.

Pero María Zambrano no se refiere a la verdad que se dice de la infancia y que se le superpone como algo exterior. Más bien podríamos adelantar la sospecha de que para acceder a esa verdad que lo que nace trae consigo hay que desaprender primero todas las verdades positivas que la ocultan. La verdad a la que aspira lo que nace debe entenderse según el primitivo significado de verdad como *alétheia*. Ahí verdad no se opone a error o a falsedad, sino a ocultamiento, a engaño y a olvido.

En el primer sentido, lo verdadero tiene la forma de una re-velación, de un des-cubrimiento o de un des-ocultamiento de lo que estaba velado, cubierto u oculto. Aquí la verdad no es la representación fidedigna de una realidad cosificada sino que es la instauración de lo real en el acontecimiento mismo de su aparición. Por otra parte, la aparición de lo real en su verdad constituye un entramado en el que lo visible lleva siempre consigo lo invisible y en el que el brillo lleva siempre consigo la oscuridad. Dicho de otro modo: el acontecer de la verdad remite siempre a un misterio inabarcable. Por eso la verdad no es nunca subordinación de lo que aparece a nuestros conceptos, a nuestras ideas o a nuestros saberes, sino que es asombro ante lo que permanece a la vez descubierto y escondido. La verdad de la infancia no está en lo que decimos de ella sino en lo que ella nos dice en el acontecimiento mismo de su aparición entre nosotros como algo nuevo. Y eso teniendo en cuenta además que, aunque la infancia nos muestre una cara visible, conserva también un tesoro oculto de sentido que hace que jamás podamos agotarla. En el segundo sentido, lo verdadero es el desenmascaramiento del engaño y de la mendacidad, el desmentido de la mentira. Aquí la verdad no es tanto la cualidad de una proposición como el acontecimiento que se da en el instante mismo en que nuestras verdades se nos muestran como mentiras. Desde este punto de vista la verdad no es adecuación epistémica sino imperativo moral. Y acaso la verdad de lo que nace sólo pueda ser presentida en el momento mismo en que percibimos, aunque sea oscuramente, que todo lo que sabíamos acerca de los niños es mentira. Por último, lo verdadero tiene la forma de la recuperación de lo que ha sido olvidado por la usura del tiempo o reprimido por la violencia de una mirada calculadora, ciega ante todo aquello de lo que no puede apropiarse.

Desde los tres puntos de vista, la verdad no es en absoluto algo que podamos adquirir, tener o utilizar en nuestras relaciones pragmáticas habituales con el mundo, sino que constituye el acontecimiento que interrumpe esas relaciones. Lo verdadero a lo que aspira lo que nace se constituye por tanto en algo que nosotros tenemos que ser capaces de recibir y de escuchar. Un niño alcanza lo verdadero en el instante mismo en que aparece como alguien singular e irrepetible, como una pura diferencia irreductible a cualquier concepto, como una pura presencia irreductible a cualquier causa, condición o fundamento, como una realidad que no puede ser jamás tratada como un instrumento, como un puro enigma que nos mira cara a cara.

Si esto es así, ¿no serán las verdades positivas las que ocultan la verdad de la infancia, haciéndonos insensibles a su llamada en el mismo movimiento en que nos la dan ya esclarecida y comprendida?, ¿no serán las verdades de nuestros saberes una forma confortable de engaño que nos deja absolutamente desvalidos ante el enigma de la infancia ocultándolo incluso como tal enigma?, ¿no serán nuestras verdades la expresión de una relación con la infancia en la que ésta, ya completamente apropiada y sin enigma alguno, pueda convertirse en el objeto y el punto de partida de nuestra voluntad de dominación?, ¿no serán nuestras verdades la expresión de que hemos olvidado ya la verdad que tiembla en lo que no se sabe? Y, a partir de ahí, ¿no se trataría más bien de aprender a constituir una mirada capaz de atender al acontecimiento de lo que nace?; y si la educación es el modo de recibir a lo que nace, ¿no sería entonces un dejar acontecer la verdad que lo que nace trae consigo?

Tal vez la peor tentación a la que ha sucumbido la pedagogía sea aquella que le ofrecía ser la dueña del futuro y la constructora del mundo. Porque para fabricar el futuro y construir el mundo la pedagogía tenía que dominar primero técnicamente (por el saber y por el poder) a los niños que encarnaban el futuro por venir y el mundo por fabricar. Frente a la insaciable avidez de saber, de prever y de controlar, frente al ajetreo constante de los que dicen saber lo que son los niños y lo que hay que hacer con ellos, frente a la agitación de los que pretenden hacer el futuro y construir el mundo, frente a la movilización de los que intentan producir lo real a partir de lo posible, tal vez sólo nos queda el difícil aprendizaje de ponernos a

la escucha de la verdad que lo que nace trae consigo. Pero eso exige la renuncia a toda voluntad de saber y de poder, a toda voluntad de dominio. Sólo en la espera tranquila de lo que no sabemos y en la acogida serena de lo que no tenemos podemos habitar en la cercanía de la presencia enigmática de la infancia y podemos dejarnos transformar por la verdad que cada nacimiento trae consigo.

EL ENCUENTRO CON LA INFANCIA

Una imagen del otro es una contradicción. Pero quizá nos quede una imagen del encuentro con lo otro. En ese sentido no sería una imagen *de* la infancia, sino una imagen *a partir* del encuentro con la infancia. Y eso en tanto que ese encuentro no es ni apropiación ni un mero re-conocimiento en el que se encuentra lo que ya se sabe o lo que ya se tiene, sino un auténtico cara a cara con el enigma, una verdadera experiencia, un encuentro con lo extraño y lo desconocido que no puede ser reconocido ni apropiado. El sujeto del reconocimiento es el que no es capaz de ver otra cosa que a sí mismo, el que percibe lo que le sale al encuentro a partir de lo que quiere, de lo que sabe, de lo que imagina, de lo que necesita, de lo que desea o de lo que espera. El sujeto de la apropiación es el que devora todo lo que encuentra convirtiéndolo en algo a su medida. Pero el sujeto de la experiencia es el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro: el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Si el re-conocimiento y la apropiación pueden producir imágenes de la infancia según el modelo de la verdad positiva, la experiencia del encuentro no puede ser más que transmutada en una imagen poética, es decir, en una imagen que contenga la verdad inquieta y temblorosa de una aproximación singular al enigma. En ese sentido, quizá sea cierto lo que dice Peter Handke: ... *nada de aquello que está citando constantemente a la infancia es verdad; sólo lo es aquello que, reencontrándola, la cuenta.**

* **Nota bibliográfica.** Escribir es, en buena medida, un ir y venir incesante y en ocasiones agitado entre el escritorio y los estantes de la biblioteca. Paso a citar a continuación los títulos que han ocupado mi escritorio durante la redacción de este texto. La tematización de la natalidad en Hannah Arendt puede encontrarse en *La condición humana* (Barcelona, Paidós, 199. Ed. original de 1958). La relación entre educación y natalidad está desarrollada en "La crisi de l'educació" (incluido en *La crisi de la cultura*, Barcelona, Pórtic, 1989. Ed. original de 1954). La cita sobre la reducción totalitaria de la natalidad está en *Los orígenes del totalitarismo* (Madrid, Taurus, 1974. Ed. original de 1951). He consultado también el comentario de algunos de esos textos que hace J. F. Lyotard en *Lectures d'enfance* (París, Galilée, 1991) y el que hace J. Masschelein en "L'éducation comme action. A propos de la pluralité et de la naissance" (en *Orientamenti Pedagogici*, 4, 1990). La cita de J. Prévert, así como abundante material sobre la imagen del niño en la literatura, está extraída del libro de R. Kuhn *Corruption in Paradise. The Child in Western Literature* (Hanover, University Press of New England, 1982). La cita de M. Duras pertenece a *La pluie d'été* (París, P.O.L., 1990), la de Antonio Machado está en *Juan de Mairena* (Madrid, Espasa Calpe, 1976. Ed. original de 1936), la de María Zambrano en el prólogo de 1987 a *Filosofía y poesía* (Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1993) y la de P. Handke en *La historia del lápiz* (Barcelona, Península, 1991. Ed. original de 1982).